



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

« VERS UNE COMPÉTENCE CULTURELLE EN
CLASSE DE FLE »

“TOWARDS A CULTURAL COMPETENCE IN
FLE CLASS”

Autor

Andrés Miguel Maluenda

Director:

Alfredo Segura Tornero

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019/2020

Tabla de contenido

Résumé	5
Mots clés	5
Introduction	7
Cadre théorique	8
Le CECRL en Aragon.....	8
Évolution de la didactique des langues	13
La compétence culturelle de Christian Puren.....	14
Présentation des activités	16
Section de culture	18
Contenus dans le curriculum	18
Objectifs des activités.....	19
Description des activités	20
Développement des séances.....	22
Éléments transversaux	23
Difficultés prévues.....	24
Prise en compte de la diversité	24
Évaluation	26
Instruments d'évaluation	27
Indicateurs de réussite	27
Réflexion des activités.....	29
Conclusions	31
Repères bibliographiques.....	33
Annexes:.....	34
Annexe 1:	34
Annexe 2:	35
Annexe 3:	36
Annexe 4:	37
Annexe 5:	39
Annexe 6:	40
Annexe 7	41
Annexe 8	41
Annexe 9:	43
Annexe 10:	44
Annexe 11	45

Résumé

Le travail présenté a pour objectif, à partir des études de Christian Puren et en relation avec le curriculum actuellement en Aragon, de développer une compétence culturelle qui se travaille comme telle dans une classe FLE. Pour ce faire, j'ai mis en place des activités ayant un objectif culturel spécifique, et ainsi les élèves travaillent à travers une perspective actionnelle, qui est précisément ce qu'indique le *Cadre Européenne Commun de Référence pour les Langues*.

Summary

This work aims to develop cultural competence in an FLE classroom, based on the studies of Christian Puren and relating them to the curriculum currently being followed in Aragón. Some activities with a specific educational objective have been proposed to this end. By doing so, students work with an actionable perspective, which is precisely what the *Cadre Commun de Référence pour les Langues* indicates.

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como objetivo, a partir de los estudios de Christian Puren y relacionándolo con el currículum que se sigue actualmente en Aragón, desarrollar una competencia cultural que se trabaje como tal en un aula de FLE. Para ello, he planteado actividades con un objetivo cultural específico, y así el alumnado trabaja mediante una perspectiva accional, que es precisamente lo que indica el *Cadre Européenne Commun de Référence pour les Langues*.

Mots clés

Curriculum, compétence culturel, objectif, activités, perspective actionnelle.

Key words: curriculum, cultural competence, objective, activities, actionable perspective.

Palabras clave: curriculum, competencia cultural, objetivo, actividades, perspectiva accional.

Introduction

Les différents organismes européens misent sur une éducation tout au long de la vie qui servirait à former des citoyens européens. Dans ce contexte de mondialisation et de disparition des frontières, l'apprentissage des langues joue un rôle fondamental dans l'éducation. Vivre ensemble veut dire partager une série de valeurs culturelles communes et le respect d'autrui. D'autre part, la mobilité professionnelle européenne fait que nous passions d'habiter ensemble à co-agir ensemble. Tel est le contexte dans lequel se centre notre perspective afin d'intégrer une compétence culturelle dans l'apprentissage du FLE.

L'objectif de ce travail est d'apporter quelques idées pour l'éducation du futur, une éducation qui offre un apprentissage mettant à disposition les méthodes et les compétences nécessaires pour vivre en société. Une éducation dans laquelle le contenu et la mémorisation ne sont pas au centre de l'apprentissage, dans laquelle les élèves sachent comment agir et puissent faire face aux situations de la vie quotidienne, avec des cours orientés uniquement sur la partie théorique mais plutôt sur le développement de leur apprentissage, aidés et guidés par le maître. Une éducation dans laquelle l'erreur n'est pas une contrainte, mais quelque chose de positif permettant d'améliorer et à assumer les échecs avec des élèves qui aident et aidés par leurs camarades de classe. Un lieu, en somme, où créer leurs propres apprentissages significatifs.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, il est important que l'enseignant joue un rôle actif dans l'apprentissage de ses élèves tout en favorisant leur l'autonomie pour qu'ils créent leur propre stratégie d'apprentissage.

L'idéal, dans toute cette approche, est que l'enseignant ne se concentre pas sur l'élève en tant que tel, mais sur l'ensemble des élèves, en faisant en sorte que les étudiants agissent dans une société dans laquelle ils vont être des participants actifs.

Pour vivre en société, il ne faut pas seulement parler aux gens et cohabiter afin de, par exemple, acheter en demandant simplement des choses concrètes, mais il faut vivre ensemble et co-agir, c'est-à-dire, faire beaucoup plus. Par exemple, il faut connaître les aspects culturels de chaque région pour pouvoir interagir avec les gens.

Par conséquent, les élèves doivent avoir une certaine autonomie pour pouvoir développer les compétences permettant de se débrouiller dans les différentes dimensions sociales. C'est pourquoi la langue est un phénomène social, qui traite des

questions relatives à son utilisation et son usage. Pour pouvoir vivre en société, il faut aussi valoriser et comprendre le comportement des gens, les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de Sagesse Populaire, les coutumes, les différences de registre et les dialectes et l'accent... donc, la culture.

Cadre théorique

Le CECRL en Aragon

Actuellement, l'éducation, la méthodologie mise en œuvre dans la communauté autonome d'Aragon, est dictée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui préconise une perspective de type actionnelle, c'est-à-dire considérant l'élève comme un acteur social qui doit accomplir des tâches de domaine communicatif (et pas seulement linguistiques) contextualisées dans un environnement donné et avec un domaine d'action déterminé. Si ces actes sont accomplis par le biais d'activités linguistiques, ils se situent dans un contexte social et lui donnent donc une signification propre.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :

Un Cadre de référence [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas forcément langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. [...] L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés [...] afin de réaliser des activités langagières. (CECRL, 2001, Chap. 2, 15)

Dans la perspective actionnelle, l'une des choses les plus caractéristiques sont les tâches. Elles se réalisent à l'intérieur d'un autre projet plus global.

« Tâche : partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme » (Nunan, 1989).

Dans un niveau plus général, « c'est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001 : 16).

Mais, il n'y a tâche que lorsque l'élève est motivé par l'action proposée ou par un besoin :

Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a une tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. (Goullier, 2005)

Un autre concept de la perspective actionnelle est celle que l'apprenant développe le rôle d'un acteur social qui doit accomplir des tâches (pas uniquement langagières), ex. : l'élève dans le groupe classe, qui est un acteur aussi de son apprentissage.

« Langue utilisée pour 'faire', accomplir des tâches (pas uniquement langagières) ensemble » (Vid. CECR : 19).

Les actes de parole sont des activités langagières dans le cadre d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Cette perspective considère les ressources cognitives, affectives, volitives et les capacités de l'acteur social.

À partir de ces caractéristiques, on peut faire une distinction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle :

L'approche communicative (paradigme de la communication) fait un exercice de simulation, l'apprenant devait communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société. Il privilégiait les tâches langagières, notamment les tâches communicatives. Il faisait l'acte de parole, une manière d'agir sur l'autre par la langue. Il y avait aussi une centration de l'éducation sur l'apprenant, qui est l'acteur de l'apprentissage.

Par contre, la perspective actionnelle (paradigme de l'action) fait une distinction entre « apprentissage » et « usage » (reprise par « apprenant » et « usager »). Les tâches pour les élèves ne seront pas seulement langagières. Il mène à bien l'action sociale, c'est-à-dire, l'action d'agir avec l'autre (interaction - coaction, médiation). Il y a une centration sur le groupe (classe), en donnant une dimension collective de l'apprentissage (pour devenir citoyens actifs et solidaires).

Aujourd'hui, dans la Communauté Autonome d'Aragon on travaille selon le CECRL.

Selon le curriculum de la Communauté Autonome d'Aragon, de l'année de 2016, l'éducation des langues, spécifiquement du Français, indique :

La communauté autonome d'Aragón, et en général, depuis quelques dizaines d'années, avec la globalisation il est nécessaire de faire face aux nouveaux défis découlant de la disparition progressive des frontières traditionnellement établies entre pays sur les plans économique, politique, culturel et social. « Donc, dans les premières années de l'éducation des enfants c'est important de développer des compétences pour s'adapter à une nouvelle société chaque fois de plus en plus indépendant et globale. L'apprentissage des langues étrangères revêt une importance particulière à ce niveau, car la capacité de communication est la première condition à remplir par l'individu pour se développer dans un contexte de plus en plus pluriculturel et multilingue.

(LOMCE, 2017 : 1)

Le plurilinguisme est différent du multilinguisme. Alors que le multilinguisme fait référence à la connaissance de plusieurs langues ou à la coexistence de différentes langues dans un établissement scolaire ou dans une société donnée, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que l'individu ne conserve pas les différentes langues connues sous le nom de compartiments mentaux strictement séparés, mais développe une compétence communicative commune, plurilingue, dans laquelle les langues interagissent et interagissent en mettant en jeu dans la communication tout le bagage linguistique et en utilisant des ressources paralinguistiques (mimiques, gestes, expressions faciales, etc.) pour donner un sens à un texte écrit ou parlé dans une langue auparavant "inconnue", en reconnaissant les mots d'un fonds international qui apparaissent sous une forme nouvelle. Dans cette perspective, la finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est profondément modifiée.

Tous les gouvernements de l'Union Européenne le reconnaisse ces dernières années, ils ont programmé diverses actions communautaires ont été menés en matière d'éducation afin que chaque citoyen puisse développer une connaissance pratique d'au moins deux langues en plus de sa langue maternelle, et ainsi il l'a reflété la législation espagnole,

qui, par conséquent, elle accorde à la formation à la communication dans une ou plusieurs langues étrangères une place de choix parmi les objectifs visés par notre système éducatif actuel. » (LOMCE, 2017 : 1)

Dans le curriculum pour l'Éducation Primaire il est prévu de travailler avec des activités telles qu'elles sont présentées dans le CECRL : de la compréhension et production des textes oraux et écrits. Les contenus sont organisés en quatre points qui correspondent avec les habiletés mentionnées, axe principal des apprentissages de la matière. Pour chacune des tâches de communication énumérées et décrites dans les standards, il faudra incorporer l'ensemble des contenus recueillis pour chaque bloc d'activité respectif. De même, pour évaluer le degré d'acquisition de chacun des standards d'apprentissage d'une activité linguistique donnée, il convient d'appliquer chacun des critères d'évaluation recueillis et décrits pour l'activité concernée.

Dans l'enseignement primaire, il faudra tenir en compte du fait que l'on part d'un niveau de compétence de base et que, tant dans l'interaction communicative que dans la compréhension et la production de textes, il sera essentiel de toujours se référer à des contextes familiaux pour les élèves de cet âge-là, en tirant parti des connaissances acquises et des capacités et expériences qu'ils possèdent.

Partant de ce fait, « on encouragera une utilisation de la langue contextualisée, dans le cadre de situations communicatives propres à des milieux divers et permettant une utilisation de la langue réelle, et motivante. L'utilisation du jeu, en particulier dans les premières années, et la réalisation de tâches conjointes, sont non seulement des éléments essentiels pour acquérir les bases adéquates de l'acquisition d'une langue, mais ils peuvent aussi contribuer à ce que la matière soit un simple objet d'étude. Il peut devenir aussi un instrument de socialisation au service du groupe. Au fur et à mesure que les élèves avancent en âge, des explications plus théoriques pourront être introduites progressivement, passant d'un premier traitement essentiellement sémantique à un traitement syntaxique plus avancé » (LOMCE, 2017, 2)

En raison du poids du contexte social et de la culture dans le CECRL, et donc dans le programme (dans ce cas) Aragon devrait accorder plus d'importance au travail de la francophonie dans une perspective plus actionnelle avec laquelle on réaliserait un apprentissage de la langue française plus intégré.

En fait, cette idée est celle qu'affirme et prétend Christian Puren. Aujourd'hui, la culture dans une salle de classe où le français est enseigné, ou n'importe

quelle langue étrangère, comme le montrent la plupart des manuels, on travaille à travers des tâches linguistiques à base de textes ou de vidéos, généralement pour terminer l'unité, en analysant et en répondant aux questions individuellement ou en groupe. La culture fonctionne donc de manière transversale, car elle est implicite dans la compétence communicative. Ce type de tâches linguistiques ne correspond pas à la perspective actionnelle proposée, car elles ne sont pas contextualisées et ne permettent pas à l'élève d'apprendre comme il l'a fait pour les autres contenus des unités.

Étant si important pour l'apprentissage, Puren pense qu'il faut créer une compétence propre pour la culture, et ainsi pouvoir la travailler d'un point de vue actionnelle, et travailler ainsi de manière plus réelle les aspects culturels qui apparaissent dans le manuel. Je vais maintenant faire une petite approximation de l'histoire de la méthodologie des langues, en terminant par ce que Christian Puren défend.

Dans les années 90, l'approche communicative a été le fil conducteur de la didactique des langues, exemplifié dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

L'approche communicative a quelques caractéristiques très claires :

Le sens réside alors plus dans l'interaction des interlocuteurs que dans le message transmis par le locuteur. Le fait de savoir communiquer ce n'est pas la même chose que dominer les quatre composantes de la communication (compétence linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique). Cette approche est en relation avec le besoin langagier de l'apprenant et avec les quatre habiletés langagières. L'approche communicative va donc privilégier les documents authentiques (tant à l'écrit comme à l'oral) et aussi va les accompagner avec une progression de la méthodologie audiovisuelle. Si ces textes n'appartiennent pas directement à la culture cible, ils sont élaborés comme s'ils étaient, plus proches de ceux qui existent dans la réalité. (Berard, 1991)

Les exercices sont de type traditionnel et structural, et avec la morphosyntaxe et les activités de réalisations linguistiques on automatise et systématise selon des usages socioculturels. L'apprenant est le centre de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de favoriser les interactions entre les apprenants, de fournir les moyens linguistiques et de proposer des situations de communication.

Évolution de la didactique des langues

Si l'on parle de l'évolution de la didactique des langues, dans le XIXe siècle la méthodologie traditionnelle avait comme tâche scolaire de référence celle de traduire à travers de la lecture. Les compétences sociales de référence au niveau du langage étaient la capacité de comprendre les textes classiques, et en relation avec la culture, il y avait des domaines qui parlaient valeurs universelles (en créant ainsi une espèce de compétence transculturelle).

Après, dans la première moitié du XXe siècle, la méthodologie était directe à la fin de ce période aussi il y avait de la méthodologie active. Les tâches portent sur des documents authentiques de langue-culture, comme s'il agissait de parler sur les textes. Les compétences langagières ici sont la capacité d'entretenir à distance les connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques. Pour travailler la culture, il y avait la compétence métaculturelle (domaine de connaissances).

Dans la fin du XXe siècle, la méthodologie des langues commence à se travailler avec l'approche communicative, et les tâches sont prévues avec des simulations et jeux de rôles et actes de parole, à travers des principes de *parler sur* et *agir sur*. La compétence qu'il cherchait était la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers, et pour travailler la culture, c'était d'une façon interculturelle (avec des représentations).

Puis, l'éducation des langues a eu beaucoup de propositions de la part des didacticiens pour une didactique du plurilinguisme, pour avoir une compétence plurilingue et pluriculturelle, et une compétence de médiation aussi (dans le CECRL par exemple). Donc, les tâches pour les élèves sont des activités de médiation entre langues et cultures différents, et les apprenants doivent avoir la capacité de cohabiter avec des compatriotes et des cultures différentes et de favoriser leur propre métissage culturel. Pour la compétence culturelle on cherche la multi culturalité (domaine de comportements).

Finalement, aujourd'hui on est dans une ébauche d'une perspective actionnelle dans le CECRL. Dans cette perspective, les tâches pour les élèves sont des actions collectives, comme des activités de type « pédagogie du projet », d'*agir avec* l'autre. Les apprenants doivent avoir la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère

avec des locuteurs natifs dans leur propre langue, en proposant une compétence co-culturelle dans un domaine où les conceptions et valeurs contextuelles sont partagées.

La compétence culturelle de Christian Puren

Selon Christian Puren, le devenir de l'éducation des langues doit partir d'une perspective actionnelle.

Il pense que l'approche communicative est en relation avec l'autonomie de l'élève et qu'il y a un problème avec ses stratégies individualistes. Il se demande comment dans un groupe-classe, peut-il y avoir un apprentissage d'idéologie individualiste, si là est un lieu, un enjeu d'organisation collective, un lieu d'apprentissage collective. Il parle de paradigme individualiste et des stratégies individuelles d'apprentissage.

« Il faut décider ensemble entre tous les acteurs une stratégie collective d'enseignement-apprentissage, parce qu'il s'agit de la même action ». (Puren, 2013)

Donc l'approche communicative ne développe pas l'élève comme un personne dans la société, sinon d'une façon individualiste.

L'une des choses qui distingue fondamentalement l'approche communicative et la perspective actionnelle c'est le passage d'une préoccupation individualiste à une préoccupation collective. La finalité actuelle de l'apprentissage des langues est que l'apprenant devienne un acteur social, et cela implique forcément une dimension collective dans les tâches et comportements dans le cours.

Puren (2013) affirme :

Le CECRL est utilisé actuellement en Europe comme outil d'harmonisation des systèmes scolaires. L'objectif du Cadre est de préparer une société multilingue pour vivre ensemble, avec les problèmes de communication posée par la vie dans une société multilingue et multiculturelle. Mais ce n'est pas seulement un problème de communication, sinon qu'il y a un problème de comportement aussi. On doit adopter des comportements dans la vie en société qui soient acceptables par tous.

L'auteur dit que pour qu'il y ait une vraie compétence pluriculturelle, il doit y avoir un comportement entre personnes, pas seulement de parler, sinon de comprendre le reste. Il faut savoir la différence entre vivre ensemble (on peut le faire avec

l'approche communicative) et agir ensemble (la perspective actionnelle fait les modifications à l'approche pour y arriver).

On peut dire qu'il y a deux ruptures qui font possible ces différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle :

La première rupture est que la classe est considérée comme une véritable société où les apprenants sont de véritables acteurs sociaux de leur propre apprentissage et du projet collectif d'enseignement-apprentissage.

La seconde rupture est que l'on passe d'un paradigme à l'autre (du communicatif à l'actionnel). Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère.

La perspective actionnelle est une perspective supplémentaire qui propose aux enseignants une manière de faire, une manière de concevoir, une manière d'analyser et d'observer qui est différente de celles qu'ils avaient au paravent. Mais ce n'est pas seulement de changer d'un type de méthodologie à une autre, et il faut tenir en compte les besoins de chaque individu comme apprenant de la langue française.

Présentation des activités

Une fois présentée la perspective actionnelle et fait la présentation de tout ce qui concerne l'apprentissage du français en Aragon, où on travaille par Unités Didactiques, dans lesquelles on présente les contenus et les élèves acquièrent les compétences pertinentes, je pense que l'on ne donne pas à la culture l'importance pratique qu'elle mérite, car on donne du vocabulaire, de la grammaire et de la phonétique, et le temps qui reste on fait quelques activités pour la culture. Donc, on ne travaille pas vraiment la culture, car si on manque de temps, cette partie de l'unité n'est pas donnée.

Suivant défend Christian Puren, je crois qu'il est nécessaire que cette perspective et cette manière de comprendre la culture comme partie essentielle de l'apprentissage des langues se traduise réellement dans un manuel, et qu'elle se réalise donc en classe.

Pour cela, je prendrai comme exemple un manuel réel avec lequel on travaille dans l'enseignement primaire pour étudier la langue française. Il s'agit de "Cap Sur 1, pas à pas". Ce manuel est bien structuré et complet quant au contenu et suit une perspective actionnelle dans ses unités didactiques pour travailler toutes les compétences. Il est vrai que la culture continue à se travailler à la fin de l'unité, avec des activités ou des vidéos, comme dans les autres manuels.

C'est donc un bon exemple pour prendre comme une sorte de modèle, et changer le paragraphe qui travaille la culture, pour un paragraphe culturel dans lequel on travaille significativement et avec une perspective actionnelle.

Comme on peut voir dans l'annexe 1, la culture correspondante de l'unité 1, elle est liée aux monuments, et elle est exemplifiée par la Tour Eiffel et aux couleurs qui l'entourent. L'activité pour travailler la culture dans l'unité est divisée en quatre parties. La première partie est « Observe et réponds », et on pose des questions aux élèves comme « Quelles couleurs tu vois sur la tour Eiffel ? » ou « Quelle est ta Tour préférée ? », et les élèves peuvent le faire à l'écrit ou à l'oral. Après, il y a une autre partie : « Réponds à la question », dans laquelle on demande le monument préféré du pays d'origine des élèves pour qu'ils fassent une phrase. La troisième partie est une question pour que les apprenants cherchent une photo à propos d'un monument et le dessiner avec leurs couleurs préférés (dans l'unité on travaille les couleurs). La dernière question est une sorte de proposition afin que l'élève colle son dessin dans un carnet de voyage pour le montrer à la classe.

Tout cela est intéressant pour que l'élève puisse apprendre les couleurs, mais réellement il n'y a pas une découverte de la culture, on ne travaille pas la culture. Je pense que le fait de nommer la Tour Eiffel ou un autre monument, cela n'est pas d'apprendre culture.

Dans deux feuilles précédentes, il y a une vidéo afin d'apprendre les couleurs, grâce à un personnage similaire à *Superman* qui s'appelle *Mini*. Aussi dans une section qui appartient à la culture. Pour travailler les couleurs, il y a seulement la vidéo, et après les questions relatives dans la section des monuments.

Donc, pour faire un petit résumé on peut dire que la partie culture du manuel "Cap Sur 1", bien que tout au long des autres sections on travaille de manière actionnaire, au moment de travailler la culture, il est vrai qu'il n'y a pas, en tant que telle, une concurrence culturelle dans laquelle on voit des contenus à partir desquels établir une concurrence. Il n'y a donc pas d'objectif défini de ce qui est fait dans le domaine de la culture, mais il y en a dans les autres rubriques (lexique, grammaire...).

Dans cette unité, la culture est illustrée par des photos de la tour Eiffel illuminée de différentes manières, et une question qui se réfère aux couleurs, un contenu qui fonctionne dans l'unité, ce qui en fait une façon simple de relier ces paragraphes, Mais la culture elle-même ne fonctionne toujours pas.

Je me suis donc proposé de créer des activités qui remplaceront ce volet de la culture qui est travaillé dans ce manuel, pour avoir effectivement une compétence culturelle, en travaillant la culture comme on peut travailler d'autres aspects de la langue.

Section de culture

Les changements que l'on propose dans la section de culture de l'Unité 1 du manuel « Cap Sur 1 » sont les suivantes.

Premièrement on va faire les activités tout au long de trois séances (peut-être s'il y a du temps quatre), face à la séance dont on a travaillé la culture avant, donc on travaillera avec plus de profondeur les différents aspects. Cela sera une double feuille à la fin de l'unité où il y aura des tâches pour les élèves.

Maintenant je vais élaborer des possibles séances pensées pour un niveau A1.1. et pour des élèves qui étudient dans la cinquième année de l'école primaire, pourtant dans une école non bilingue, et se sera sa première année de français.

J'avais pensé à un élève de cinquième et non de six ans parce que je crois qu'on peut faire beaucoup plus d'activités grâce à son développement surtout à niveau cognitif avec les élèves de cinquième qu'avec ceux de six ans. Mais on peut toujours penser des activités plus compliquées ou moins.

La culture est un aspect très important pour apprentissage des langues, donc on va prendre un thème de culture lié avec le sujet que le manuel propose : les monuments.

Contenus dans le curriculum

Les contenus qu'on va travailler tout au long des activités qu'on propose sont, divisés par blocs de contenus :

Bloc 1 : Compréhension de textes oraux

- Mobilisation d'informations préalables sur le type de tâche et le sujet.
- Distinction des types de compréhension (mots, phrases courtes, points principaux).
- Formulation d'hypothèses sur le contenu et le contexte (imagination et prédiction ; inférence à partir d'images et de gestes).
- Lexique oral à haute fréquence (réception) relatif à l'identification personnelle; couleurs, numéros, repas, boissons, jouets, matériel scolaire, parties du corps, animaux, jours de la semaine, vêtements.

Bloc 2 : Production de textes oraux

- Compenser les carences linguistiques par des procédures paralinguistiques ou paratextuelles ou demander de l'aide.

- Aspects socioculturels et sociolinguistiques : règles de courtoisie (merci beaucoup, s'il vous plaît, pardon...), attitudes (intérêt et respect pour les particularités des pays francophones); langage non verbal (gestes, expression faciale, contact visuel).

- Lexique oral à haute fréquence (production) relatif à l'identification personnelle : couleurs, numéros, famille, matériel scolaire, jours de la semaine, vêtements, adjectifs, lieux (maison, école...).

- Des motifs sonores, accentués, rythmiques et d'intonation. Reproduction et répétition des aspects phonologiques : sons, rythme, intonation et accentuation des mots et phrases fréquents en classe.

Bloc 3 : Compréhension de textes écrits

- Distinction des types de compréhension (mots et phrases courtes).

- Formulation d'hypothèses sur le contenu et le contexte (imagination et prédiction ; inférence à partir de mots connus).

- Aspects socioculturels et sociolinguistiques : règles de courtoisie (merci beaucoup, s'il vous plaît, pardon...), attitudes (intérêt et respect pour les particularités des pays francophones); langage non verbal (gestes, expression faciale, contact visuel).

Bloc 4 : Production de textes écrits.

- Mobiliser et coordonner ses propres compétences générales et communicatives afin d'accomplir efficacement la tâche (revoir ce que l'on sait sur le sujet, ce que l'on peut ou veut dire, etc.).

- Trouver et utiliser correctement des ressources linguistiques ou thématiques (utiliser un dictionnaire ou une grammaire, obtenir de l'aide, etc.).

- S'appuyer sur et tirer le meilleur parti des connaissances antérieures.

- Ajout d'illustrations (photographies, dessins, etc.); graphiques, tableaux; caractéristiques typographiques (types de lettres, émoticônes...).

- Aspects socioculturels et sociolinguistiques : règles de courtoisie (merci beaucoup, s'il vous plaît, pardon...), attitudes (intérêt et respect pour les particularités des pays francophones) ; langage non verbal (gestes, expression faciale, contact visuel).

Objectifs des activités

Donc, pour travailler les monuments d'une perspective actionnelle, on va concrétiser aux élèves à l'objectif principal de connaître le monument de Paris le plus

connu construit au Moyen Age : La Cathédrale Notre Dame de Paris et son entourage aussi, du point de vue de l'histoire écrit par Victor Hugo qui se déroule au Moyen Âge. Cela c'est l'objectif principal à travailler.

Après, le curriculum officiel d'Aragon (BOE, 2016) montre des autres objectifs et affirme:

L'élève doit identifier des aspects socioculturels et sociolinguistiques de base précis et significatifs sur la vie quotidienne (des habitudes, horaire, activités, célébrations), des conditions de vie (logement, entourage), les relations interpersonnelles, (familiales, d'amitié, scolaires), les comportements (les gestes habituel, usage de la voix, contact physique) et conventions sociales (normes de politesse): en appliquant les connaissances acquissent à une compréhension adéquate du texte.

L'élève peut écrire des mots et des structures syntaxiques de base, faites à partir d'un modèle, en s'adaptant à la fonction communicative du texte, dans un contexte proche et avec un répertoire limité de lexique très fréquent. (BOE, 2016, 3)

Description des activités

Dans la première feuille de la section de culture du manuel, il y aura un exercice avec quatre images de la Cathédrale Notre Dame dès quatre points de vue et contextes différents (Annexe 3). À partir de ces images, l'apprenant doit choisir entre quatre options en forme de cadre avec un texte simple avec d'information culturelle à propos de la cathédrale et son histoire, afin d'établir une relation entre chacun des images et son cadre correspondant. De cette manière, l'élève peut commencer à identifier la Cathédrale Notre Dame dans la réalité à travers des photos généralement sans l'aide du maître. Les textes qu'il y a dans l'exercice sont simples ; c'est vrai qu'il y a de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas, mais avec des mots clés plus faciles.

La seconde activité est un échelon pour que les élèves puissent comprendre et apprendre tout ce qu'il entoure la Cathédrale Notre Dame, et après ils doivent lire un petit paragraphe sur les personnages principaux du film « Le Bossu de Notre Dame ». Puis de la lecture, ils doivent faire une relation entre les personnages et les photos, et après avec une petite description très simple (annexe 4).

Pour la troisième activité ils feront un puzzle de la cathédrale Notre Dame et après l'activité plus complète. Avec le puzzle (annexe 5) ils peuvent découper les pièces pour que, une fois terminé, ils puissent le coller dans leurs cahiers. Après il y a une activité de relation avec les parties plus importantes qui composent la façade de la

Cathédrale Notre Dame (annexe 6). Avec une flèche, les parties sont signalées pour que les apprenants fassent une relation entre les mots qu'ils ont comme options et les parties dans l'image. Après, ces mots, ils doivent les mettre dans les trous des textes simples qui conviennent. Pour finir cette activité, les élèves identifieront la mandala avec le vitrail de la façade, et ils vont le peindre avec minimum quatre couleurs qu'ils ont vu dans l'unité.

La quatrième activité commence avec la visualisation de trois vidéos (Annexe 7) qui montrent trois scènes du film « Le Bossu de Notre Dame ». Juste après, les élèves feront une activité pour reconnaître les personnages du film. Après il y a une activité de relation avec des éléments de la banlieue la plus proche de la Cathédrale (Annexe 8) où les personnages déroulent les actions. Peut-être qu'elle est un peu plus difficile, car ils doivent faire une relation de deux photos de la première vidéo avec des personnes ou éléments qu'on trouve là, et faire une relation avec une phrase avec du sens complet et ils ont peu de vocabulaire (annexe 9). Mais si on pense qu'il n'y a que trois éléments importants dans chaque image, ce n'est pas autant difficile.

Puis, le maître organisera une petite assemblée au cours dans laquelle les élèves diront dans l'ordre et avec éducation le contenu des enseignements qu'ils ont appris jusqu'au moment. En plus, il y aura des questions à propos de différents églises, gargouilles, éléments ou histoires que les élèves aient vécues.

La quatrième activité (on ne va pas compter le petit débat comme activité) sera la dernière en tant d'apprendre ce qu'il y a en relation avec Notre Dame de Paris. Il s'agit de penser et dessiner une bande dessinée de quatre vignettes, d'élaboration à partir des personnages du film dont on a vu des clips vidéo, suivant un peu la thématique autour du Bossu de Notre Dame et concrètement les actions ou comportements des personnages. Dans l'annexe 4 il y a les photos des personnages principaux du film pour que les élèves se fixent et puissent les prendre comme modèle. Pour faire un peu plus simple la création de la bande dessinée pour les élèves, on va leur montrer un site web qui donne des instructions et des petits pistes pour la créer, avec des dessins très jolies et formes de faire les dialogues très amusantes. Le site web s'appelle *BDnF, la fabrique à BD*. Donc ils auront des idées plus claires afin de créer sa bande dessinée.

Une manière de compléter l'apprentissage est la création des activités comme la mandala et le puzzle, qui permettent d'avancer avec les contenus, que les élèves avec capacités diverses puissent faire des activités un peu plus simples, et en plus de établir

une relation avec la mandala entre la culture (des rosaces) et le sujet des couleurs qu'on parle dans la théorie de l'Unité, et que avec la mandala on peut travailler d'une façon plus libre et actionnelle, et pas avec une vidéo de Super Mini (c'est bien mais il est nécessaire de compléter l'apprentissage avec quelque chose de plus).

Dans toutes les activités, pour faire la compréhension plus facile pour les élèves, on met une boîte à vocabulaire avec des mots qui peut-être ne connaissent pas. Les boîtes sont toutes divisées par activités dans l'annexe 11. Ici les boîtes sont appart, mais dans le manuel seraient dans la même page que son activité.

Développement des séances

La première séance (de 45 minutes) commence avec le rituel. Le rituel est une petite activité qu'on fait presque tous les jours de la semaine, afin que les élèves parlent les cinq premières minutes de cours à propos du jour : s'il fait chaud, s'il y a des nuages, on est quel jour de la semaine, du mois, on est dans quelle saison de l'année... Chaque jour il répondra aux questions un élève différent.

Après le rituel, les élèves, avec le manuel, commencent à réaliser le premier exercice de la section de culture. Si on pense en la difficulté qu'ils ont pour lire et comprendre les questions, environ quinze ou vingt minutes seront utilisées pour finir. Les cinq premières minutes qu'ils ont pour réaliser l'activité, le maître fera une petite explication, en lisant l'énoncé et en répondant aux questions des élèves avec le vocabulaire et les images. En principe, les élèves finiront l'activité les quinze minutes après, ayant entendu globalement la signification des textes.

Juste après on commencera avec la seconde activité (les 20 minutes qui restent), dans laquelle les élèves doivent faire un puzzle pour introduire, après remplir les flèches avec les cadres qu'ils sont à côté, et finalement remplir ces mots dans une phrase qui parle de Notre Dame d'une façon culturelle. S'ils ont des difficultés, le maître aidera avec des petites pistes sur le vocabulaire, qui est peut-être pareil à la langue espagnole, et donc accessible pour eux. Mais en réalité il est une activité pour que les élèves découvrent les parties de la cathédrale et ils peuvent le faire (en principe) sans aide.

Juste avant de commencer avec les activités dans la seconde séance le maître laissera un temps pour commencer avec le mandala, et le peintre avec les couleurs qu'ils ont appris. Puis, montrera dans l'écran numérique, à travers de l'ordinateur, une vidéo très courte (un peu plus d'une minute) avec une chanson d'un minute du film « El bossu

de Notre Dame ». Il s'agit de la scène avec laquelle le film commence, montrant les environs de la cathédrale et l'atmosphère que l'on respire là. On a une seconde vidéo préparée (de quatre minutes) avec une chanson du même film, ou ils peuvent voir au bossu dans les tours de la Cathédrale, et de vues d'en haut. En plus il montrera une troisième avec une scène dans laquelle on peut voir la réalité de Paris au Moyen Âge à travers des personnages principaux du film. Après les vidéos, le maître fera une petite explication du contexte dont la population de Paris était à l'époque (Moyen Age), concrètement dans les banlieues les plus pauvres. Puis de l'explication, les élèves ont une autre activité dans le manuel pour qu'ils s'introduisent un peu plus dans le sujet de l'ambiance des quartiers parisiennes les plus pauvres et près de la cathédrale et donc savoir reconnaître les aspects plus caractéristiques qu'il peut voir dans les rues. Dans cette activité ils auront vingt minutes ; jusqu'à presque la fin de la séance.

La troisième séance commencera avec une petite assemblée pendant le temps qu'il soit nécessaire pour que les élèves disent tout ce qu'ils savent à propos le sujet de culture proposé. Avec cette activité libre, les élèves feront une synthèse de ce qu'ils ont vu pendant les deux séances précédentes.

Le reste de la séance et la suivante consistera en une composition semi-libre, la production d'une bande dessinée à partir des actions que font les personnages du film qu'ils connaissent.

Eléments transversaux

Avec ces activités on voit la réalité de Quasimodo et le rôle qu'il joue. Donc, avec la pensée critique qu'on mettra en valeur dans le débat de la seconde séance, on favorise le développement de valeurs comme l'égalité et des valeurs inhérentes au principe de l'égalité de traitement et de la non-discrimination fondée sur toute condition ou circonstance personnel ou social. De la même façon, on favorise la liberté et la négation de la violence contre personne.

La création de la bande dessinée valorise des habiletés telles que la créativité, l'autonomie, la confiance en soi et le sens critique, tout cela avec l'aide du maître.

La compréhension orale sera à travers des vidéos, de la chanson et en écoutant au professeur.

L'expression orale afin de communiquer, on le fera en laissant que les élèves disent son opinion dans l'assemblée ou le débat la seconde séance.

Il faut dire que la résolution des conflits dans le cours est un sujet très quotidien et important pour que les séances de toutes les matières, et aussi dans la langue étrangère.

C'est vrai qu'avec les élèves de ces âges, de temps en temps il y a des sujets parallèles et thèmes transversaux qu'il faut traiter et travailler en cours.

Difficultés prévues

Les principales difficultés prévues quant à la réalisation des activités précédentes sont le manque de vocabulaire des apprenants en vue de pouvoir se communiquer devant le groupe classe dans l'assemblée, et en vue d'écrire une phrase complète avec du sens en langue française.

Le manque de lexique et de grammaire c'est normal, parce qu'il faut tenir compte qu'ils sont en train de commencer la première année scolaire où ils vont apprendre la langue française (au moins à l'école), et en plus c'est la première unité du cours scolaire (la seconde si on prend l'« Unité 0 » comme la première).

Peut-être certains élèves vont acquérir ces contenus culturels avant que des autres, parce que leurs familles peuvent savoir et parler la langue française et donc la leur transmettre. Mais en général, la majorité du groupe classe peut-être n'aura pas le niveau pour faire l'exposition sans aide. Donc il est très important que le maître soit permissif et conscient de la difficulté pour ses élèves.

Une difficulté est peut-être celle d'inventer une petite histoire avec des commentaires en français, comme dans la bande dessinée.

Avec le temps que les élèves ont pour réaliser les activités ils n'auront pas aucun problème de temps, parce qu'ils ont une séance et demie et le temps chez eux pour les préparer.

Prise en compte de la diversité

Les mesures pour la prise en compte de la diversité se prennent à partir de celles proposées par la réglementation. Respectant les principes d'équité et de qualité de l'enseignement reflétés par la LOMCE, la prise en compte de la diversité est un aspect essentiel. Le Décret 188/2017, 28 novembre établit que « la réponse éducative inclusive est basée, parmi d'autres, sur les principes suivants : la prévention et l'anticipation des besoins, l'équité et l'inclusion en tant que garantie de l'égalité de droits et

d'opportunités pour éviter tout genre de discrimination, et la personnalisation de l'enseignement dans le but de permettre le développement global de l'élève à (LOMCE, 2017). La dernière concr  t  on est Arrêté 1005/2018, de 7 juin, qui r  gleme  nte les actions d'intervention éducative inclusive et les divise en actions générales et spécifiques.

D'une manière générale, plusieurs mesures vont être adoptées afin de faciliter l'inclusion, l'apprentissage global et le succès de tous les élèves avec les objectifs prévus. C'est la raison pour laquelle on suit une méthodologie active. Il y aura des activités préparées pour la remédiation et l'ampliation, pour s'adapter toujours aux diverses capacités et rythmes d'apprentissage.

Par exemple, s'il y a des élèves avec capacités diverses, et il ne peut pas faire les exercices, dans le sommaire du manuel (Annexe 6 afin de découvrir le sujet et l'annexe 9 comme une façon de finir) il peut faire des exercices et tâches plus simples. De la même manière que si un élève finisse avant que les autres ou que le temps finit, il peut faire aussi les activités de renforcement proposées.

Les activités vont être très variées et motivantes, de telle sorte que l'attention soit attirée. Les TICE s'emploieront très souvent, mais je considère que dans ce sujet de culture, ce ne sera pas nécessaire.

Dans le cas qu'il y ait des difficultés pour suivre les consignes et les informations, les énoncés seront aussi courts et compréhensibles que possible, et lus par le maître.

L'appui visuel (images et vidéos) est un élément essentiel qui accompagnera toujours les exercices et les fiches. L'enseignant parlera haut et clair pour que tous les élèves, spécialement aux élèves avec des difficultés, écoutent, comprennent et distinguent ce qu'on leur dit.

Par ailleurs, une tâche très importante de l'enseignant est celle de maintenir toujours un bon climat de classe, afin de favoriser le processus d'apprentissage. C'est très nécessaire d'éviter les bruits en classe pour que les élèves avec TDAH ne s'agitent pas ni s'énervent trop.

Finalement, le professeur doit aider l'apprenant à développer des stratégies qui le permettent de s'organiser. Pour faciliter la tâche, il aura une routine de classe simple et claire, les normes de classe seront visibles, et il disposera de l'horloge et du calendrier pour contrôler le temps. L'enseignant fera spéciale attention pour que cet élève note les tâches à faire d'une manière claire et ordonnée.

Il peut avoir aussi quelque garçon avec un déficit d'audition, dont les actions sont aussi dirigées à faciliter l'écoute et l'attention. C'est pourquoi elle sera assise près du professeur, dans un lieu où elle puisse voir et écouter ses camarades, et le contact visuel avec elle sera très fréquent.

Au moment de donner des consignes ou de parler, le langage utilisé sera plutôt simple, et nous parlerons à haute voix. Pour la compréhension orale, elle se placera près du haut-parleur.

Pour conclure avec la prise en compte de la diversité, il faut dire que la coordination et coopération entre les professeurs qui travaillent avec ce groupe sont essentielles pour unifier les critères face à l'intervention. Également, la collaboration et la communication avec les familles et l'entourage doivent être fréquentes, avec des réunions et des entretiens personnels. Il faudra qu'elles nous aident pour réaliser quelques activités scolaires et extrascolaires, et comme on a déjà dit, la collaboration des familles avec l'école est exemplaire.

Évaluation

L'évaluation est un élément de formation très important de caractère continu et diagnostique, adapté aux caractéristiques individuelles des élèves. Nous devons garder à l'esprit que cette évaluation doit permettre différents niveaux d'acquisition, car on ne peut prétendre que tous les élèves avancent de manière homogène à un même niveau d'apprentissage, chaque élève ayant des besoins et des caractéristiques différents.

Je pense qu'il est très important de prendre en compte la finalité de cette ressource, non seulement pour évaluer les connaissances des élèves, mais aussi pour faire une auto-évaluation de notre travail et améliorer les difficultés rencontrées.

Le processus d'évaluation sera divisé en deux moments clés. Étant donné que l'évaluation initiale se fait déjà au cours des différentes sessions en classe de français, je diviserai l'évaluation en formative et finale.

Je ferai ensuite une évaluation formative, qui se produit pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage, me permettant de m'enquérir des changements qui se produisent dans la connaissance et l'acquisition de l'objectif par le biais de mes activités. Je me servirai pour cela de l'observation directe accompagnée d'un journal de suivi que je ferai. J'y écrirai à la fin de la session tout ce qui est observé.

Enfin, je ferai l'évaluation finale à la fin des deux séances. Celle-ci me servira à savoir ce que les élèves ont appris, c'est-à-dire à connaître le degré de résolution des objectifs posés. Dans ce cas, on utilisera un tableau d'éléments où sera réalisé un registre d'observation systématique, dans lequel seront recueillies toutes les informations de chaque élève/a observées dans l'évaluation formative.

Instruments d'évaluation

Les instruments d'évaluation que je vais utiliser pour insérer une notation dans l'ensemble des activités que j'ai soulevées et qui composent la compétence culturelle, seraient trois éléments :

L'observation participante tout au long de toutes les activités, pour voir comment évolue l'apprentissage activité après activité. En plus, il faut faire attention à la participation des élèves, et à l'envie de l'apprenant.

Il est également évalué au moyen du journal de bord des élèves eux-mêmes, c'est-à-dire que les activités du manuel lui-même ou dans un cahier sont corrigées.

Enfin, l'évaluation sera réalisée à l'aide d'un tableau indiquant les indicateurs de réussite que les élèves doivent atteindre pour pouvoir dire qu'ils ont acquis les compétences nécessaires.

Indicateurs de réussite

Pour chaque élève, les tableaux pour évaluer les activités seront les suivants :

- Première activité

Objectifs	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	MAL	PAS FAIT
Relie chaque image de Notre dame à son texte descriptif correspondant.					
Comprend les textes en français pour pouvoir les relier aux images.					
Découvre l'histoire de la cathédrale la plus importante de Paris.					

- Seconde activité

Objectifs	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	MAL	PAS FAIT
Assemble les pièces du puzzle en construisant l'image finale de Notre dame.					
Place sur l'image les parties montrées de cette cathédrale.					
Traduit chaque partie en castillan pour connaître chaque partie de la cathédrale.					
Comprend les textes descriptifs de chaque partie désignée.					
Relie chaque partie à sa description.					

-Troisième activité

Objectifs	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	MAL	PAS FAIT
Regarde attentivement et curieux les vidéos.					
Examine les différentes images pour mettre en relation chaque personnage et son action.					
Comprend les textes des actions.					

-Quatrième activité

Objectifs	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	MAL	PAS FAIT
Développe son imagination et sa créativité par l'élaboration de dessins.					
Produise des dessins à partir d'un personnage imaginant les actions qu'il réalise.					

-Cinquième activité (optionnelle) :

Objectifs	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	MAL	PAS FAIT
Relie la mandala au vitrail de Notre dame.					
Colorie la mandala en maintenant son attention et en développant sa dimension artistique.					

Il faut dire que pour être en mesure d'évaluer positivement les activités, ils doivent être au moins dans « Moyen ».

Une fois les élèves ont fait les activités, le professeur peut marquer le comportement et l'attitude de chacun d'entre eux. Aussi le professeur peut faire une appréciation positive si les élèves lui demandent quelque chose (avec certain sens et relation avec le français), parce que cela donne un sentiment d'intérêt pour la matière.

Réflexion des activités

Ces petits changements en parlant de la typologie des activités, ils ont un objectif culturel réel et concret. Les élèves vont découvrir la culture à partir de la propre culture française, avec des éléments culturels, monuments, après avec des objets, des expressions... et ainsi ils travaillent la partie de culture dans le manuel comme une vraie compétence culturelle. En plus, ils travaillent la culture d'une manière parallèle aux autres compétences précisées dans l'apprentissage d'une langue.

Pour commencer la partie de culture dans le manuel et créer précisément une vraie compétence culturelle, il faut penser des exercices premièrement pour que l'apprenant découvre par soi-même le sujet dont on parle.

Après, on continuera avec des exercices demi-guidés, afin que l'apprenant puisse continuer son apprentissage, une fois la découverte est faite, et il peut faire des observations et de relations à propos du sujet dont on parle.

Pour faire une conclusion de ce qu'il doit être une compétence culturelle, elle peut finir avec une petite tâche, une exposition, un débat, ou quelque exercice qui permet aux élèves de finir avec l'acquisition des contenus culturels et le démontrer.

Les différences qu'on peut observer entre les activités du manuel afin de travailler la culture (« Cap Sur 1 ») et celles que j'ai élaboré, elles sont remarquables :

Dans le manuel, on voit des activités très simples, qui n'ont pas un objectif culturel concret par lequel on travaille la francophonie. Elles sont simplement des petites questions qui font une relation entre les deux sujets que l'on veut voir dans l'Unité 1 : Les monuments et les couleurs.

Par contre, dans les activités que l'on propose dans ce travail suivent un apprentissage concret du sujet qu'on veut travailler, et elles sont progressives quant aux contenus et à la difficulté. C'est pour cela que les apprenants peuvent faire une acquisition plus complète et guidé des contenus culturels, qu'à la fin c'est la culture de la France que, comme on a dit avant les activités, c'est une des choses les plus importantes quant à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusions

Cette partie du travail me permet, en tant qu'étudiant pour devenir enseignant de langue française, d'étudier comment changer la façon de voir la culture d'un lieu en tant que professeur, et donc tout ce que cela implique dans l'apprentissage de la langue parlée.

Comme je l'ai bien exposé dans le cadre théorique et comme le propose Christian Puren dans nombreux de ses publications, la culture (dans ce cas la culture française) est une valeur très importante dans une société, et il est donc essentiel de connaître des aspects de celle-ci pour progresser dans l'apprentissage du français. Si l'on contrôle la culture d'un lieu, on peut affirmer qu'elle est connue, mieux ou pire, mais on peut parler de connaissance de la langue, quelque chose qui ne concerne plus seulement la grammaire ou la quantité de vocabulaire que l'on peut manipuler.

Cela dit, et sachant l'importance de la culture, qu'il faut l'inclure dans les manuels d'une autre perspective didactique pour pouvoir la dispenser avec des matériels et des actions plus divers, je pense que les recherches qu'on fait sur ce sujet sont positives pour l'apprentissage du français et j'espère qu'elles soient progressivement acceptées dans les manuels. En plus, ce sont des applications plus pratiques pour les élèves et qui peuvent les faire changer la façon dont ils regardent les dernières pages des unités, et ainsi les travailler avec attention et envie d'apprendre ce qui est offert dans elles, de celles que l'on passe actuellement parfois à cause du manque de temps ou parce qu'on ne lui donne pas l'importance.

Il est important que ces études si nouvelles et qui n'ont pas encore été consolidées dans les manuels de français, ne restent pas à de simples études, car il serait très logique que, compte tenu de ce que promeut le CECRL pour le français, elle se réalise également dans l'aspect culturel, et crée réellement une compétence culturelle par elle-même au reste, pour la faire fonctionner comme toutes les autres compétences, que l'on sait maintenant qu'elle a.

Ce travail m'a servi à me rendre compte de l'importance de la culture dont je parlais, parce que c'est un aspect qui m'a toujours intéressé, mais qu'il est vrai que je n'avais pas remarqué que pour que je fasse vraiment une acquisition complète de la langue, la culture doit avoir son poids dans le curriculum et donc dans la salle de classe. Par conséquent, il va me servir à, en voyant les activités qu'il peut y avoir dans un manuel de français (dans le cas où on travaille biais d'un manuel), pouvoir proposer

des activités dans lesquelles les élèves acquièrent réellement une compétence culturelle, ce qui les aidera certainement dans leur progression linguistique.

Les activités que je propose sont précisément pour cela, pour travailler la culture avec un objectif clair, sans être un thème transversal à l'ordre du jour.

Après avoir défendu la précédente proposition didactique et avoir réfléchi sur l'éducation en général, je pense qu'il y a beaucoup à améliorer et à faire progresser dans le domaine de l'éducation pour poursuivre l'évolution des langues. Je dis cela parce que je connais encore des exemples de cours où, que ce soit le français ou l'anglais, des cours avec des contenus qui peuvent être mal contextualisés (en fonction de l'âge des élèves ou de la qualité de l'éditorial) ou par des méthodes qui ne correspondent pas à ce qu'elles devraient être actuellement. C'est vrai que mon travail n'approfondit pas dans la méthodologie, mais je veux souligner aussi qu'il est très important que l'enseignant donne l'importance qu'il a dans ce cas à la culture, afin d'offrir de meilleures options aux élèves.

Je suis arrivé à la conclusion qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'éducation, et je pense que l'enseignement des valeurs et des contenus culturels est un facteur important pour que nous puissions continuer à aller en l'avant. Je dis cela parce que nous vivons actuellement dans un monde globalisé, et il est très important de savoir, de connaître et de valoriser ce qui se passe ailleurs, afin de comprendre les autres et de pouvoir vivre avec eux. Pour cela, il faut aussi connaître l'histoire (un aspect clairement culturel), ce qui est très important, car il permet de voir ce qui s'est passé dans le passé dans les différentes sociétés et donc d'expliquer les coutumes et les comportements qu'elles ont.

Par conséquent, je crois qu'il faut continuer à donner et à offrir la culture aux élèves de la meilleure façon possible afin qu'ils puissent, à partir de là, organiser non seulement des connaissances lexicales ou grammaticales, mais ils peuvent réfléchir sur différents sujets et développer une pensée critique.

Pour conclure, je pense que ces activités que j'ai élaborées, tout comme le développement du travail, m'ont permis de voir l'importance qu'elles ont et devraient avoir dans la société actuelle. Cela m'a aussi aidé à grandir et à penser à mon avenir d'enseignant, en me demandant comment je vais enseigner ou comment je vais m'occuper des élèves.

En définitive, ce travail avec lequel je termine mes études universitaires, je crois que c'est un point à partir duquel on devrait poursuivre.

Repères bibliographiques

-De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.

-Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses.

-BÉRARD, É., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE, 1991.

-Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

-Da Costa, P., « Regards sur la perspective actionnelle », 2010, <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html>.

-Goullier, F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier, 2005.

-Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989 (trad. de C. Puren).

-Puren, C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, no 3, 2002, p. 55-72.

-Puren, C., « La perspective actionnelle: vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le monde*, 348, 2006, p. 42-44.

-Puren, C. Vidéo : Christian Puren: Compétence d'apprentissage et compétence culturelle.

-De Aragón, B. O. (2016). Resolución de 12 de abril de 2016, Orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos.

-Disney FR (28 décembre 2014) *Le Bossu de Notre Dame - Rien qu'un jour I Disney*. (Vidéo) Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TvYtpDeskEo>

-Disney FR (8 décembre 2014) *Le Bossu de Notre Dame - Les cloches de Notre Dame I Disney*. (Vidéo) Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bt0-BHdV-Ms>

-Disney Princess - mr khing (30 novembre 2018) *Le bossu de notre dame Introduction d'Esméralda*. (Vidéo) Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=O3jXvCk3nY8>

-Site web : *BDnF, la fabrique à BD*. <https://bdnf.bnf.fr/>

Annexes:

Annexe 1:

MISSION BRICOLAGE

5 FAMILLES EN COULEUR

MATÉRIEL

- la fiche ressource «Jeu des cinq familles»
- des ciseaux
- des crayons de couleur, des feutres



Tu as le père rouge ?

- 1 Écris la couleur de ta famille et le nom du personnage.
- 2 Continue le dessin et colorie.
- 3 Découpe les cartes.
- 4 Joue avec tes camarades.






MISSION DÉCOUVERTE

LES MONUMENTS

- 1 Observe et réponds.






A. Quelles couleurs tu vois sur la tour Eiffel ?
B. Quelle est ta tour préférée ?
- 2 Réponds à la question.



Quel est le monument typique de ta ville ou de ton pays ?
• Dans mon pays, l'Égypte, c'est le Sphinx !
- 3 Cherche une photo de ce monument ou dessine-le avec tes couleurs préférées.
- 4 Colle ton dessin ou ta photo dans ton carnet de voyage puis montre-le/la à la classe.



Voilà mon Sphinx: vert, rouge, jaune, bleu.

Annexe 2:

LEÇON 3 QUELLE COULEUR ?

1

1 Écoute et montre.

2 Observe et parle avec un/e camarade.
Dis une couleur. Ton/Ta camarade montre le bon macaron.
• Rouge, vert...

3 Écoute et associe.
C'est pour qui ?
• Le macaron rose, c'est pour Emma.

4 ÉCOUTE ET CHANTE Les macarons.

VIDEO

Les couleurs de Super Mini.

5 Observe, associe et parle.

macaron : livre : couleur : activité : jeu
école : frère : sœur : père : maman

• Macaron : le macaron !

6 Cherche et montre.
Retrouve les éléments sur le tableau.

© Paris pour la France n. 101/100 de Marc C. Nogué, 2012

7 Écoute et réponds.
De quelle couleur sont les éléments ? • La tour : blanc !

8 Réponds.
Quelle est ta couleur préférée ? • Ma couleur préférée, c'est le vert.

JOUE LE JEU DU FOULARD

A. Faites deux équipes.
B. Mémoirise ta couleur.
C. Quand tu entends ta couleur, cours chercher le foulard et ramène-le dans ton équipe.

Annexe 3:

1. Lis et associe:



La cathédrale Notre-Dame est l'un des bâtiments les plus anciens et les plus anciens du genre gothique. Sa construction se remonte au Moyen Âge. Cependant toutes les années, le temple surveille dans des conditions modestes jusqu'à ce que la publication en 1831 de Notre-Dame de Paris, roman écrit par Victor Hugo et dont la scène principale était Notre-Dame, ravive l'intérêt populaire pour la vieille cathédrale parisienne.

Une gargouille est la partie remarquable d'un tuyau qui sert à évacuer l'eau de pluie des toits. Dans l'art gothique, elles sont très utilisées dans les églises et les cathédrales et sont souvent ornées de figures délibérément grotesques représentant des hommes, des animaux, des monstres ou des démons. Ils avaient probablement la fonction symbolique de protéger le temple et d'effrayer les pécheurs.

L'Île de la Cité est située au milieu de la Seine, au cœur de la ville de Paris, en France. Il est considéré comme l'ancien centre de la ville de Paris. La cathédrale Notre-Dame, située sur la petite île de la Cité, est l'un des monuments les plus populaires de la capitale française.

Le 15 avril 2019 la cathédral souffre un incendie sur le toit du bâtiment et cause des dégâts considérables. L'aiguille de la cathédrale et la toiture se sont effondrées et l'espace intérieur est gravement endommagé. Malgré cela, la reconstruction a déjà commencé.

Annexe 4:

2. Lis le texte sur le film de Notre Dame.

Le bossu de Notre Dame est un film d'animation réalisé par Gary Trousdale et Kirk Wise, produit par Walt Disney Pictures et sorti le 21 juin 1996. Le film est une adaptation de l'œuvre littéraire française Notre-Dame de Paris, écrite par Victor Hugo :

Au sommet de la cathédrale Notre-Dame, caché des regards de tous les citoyens de Paris, vit Quasimodo. Son tuteur, le juge Frollo, ne le laisse pas descendre du clocher. Quasimodo passe ses journées en compagnie de ses trois amies gargouilles de pierre, Victor, Hugo et Laverne, observant l'agitation des rues de Paris. Un jour, il décide de sortir de la cathédrale en cachette et rencontre la belle gitane Esmeralda, avec laquelle il vivra sa plus grande aventure.

-On vous donne une petite description des personnages principaux du film :

1. Quasimodo : est le protagoniste, un enfant bossu et malformé, qui vivait enfermé dans le clocher de l'église de Notre-Dame après sa mort, pour le meurtre de sa mère de race gitane quand il était bébé. Il a 20 ans, et il n'est pas heureux de la façon dont Frollo l'a traité toute sa vie. Il est très timide, car partout il reçoit des moqueries, des insultes et des humiliations à cause de son aspect physique, il est sensible et bienveillant. Ses amies sont les trois gargouilles. Son amour platonique, Esmeralda.

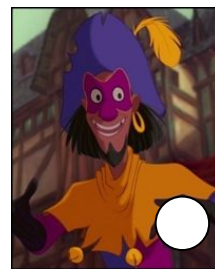
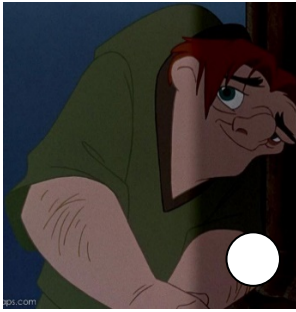
2. Esmeralda : c'est une femme de race gitane, qui est poursuivie par le juge Frollo, amie de Quasimodo et qui finit par tomber amoureuse du jeune Phébus. Elle est courageuse, déterminée et forte. Elle a une chèvre comme animal de compagnie appelée Djali, qui collabore souvent à ses spectacles.

3. Phébus : c'est le capitaine de la garde, qui finit par tomber amoureux d'Esmeralda en voyant que c'est une femme bonne et persécutée sans raison.

4. Le juge Frollo : c'est le mauvais maître de Quasimodo qu'il trompe et utilise, il est obsédé par Esmeralda, et il essaie de l'arrêter en lui donnant comme excuse qu'elle est gitane.

5. Les Gargouilles : Victor, Hugo et Laverne, vivent avec Quasimodo, sont ses amies et conseillères et ne prennent vie qu'avec lui.

Après, associe les textes avec les images des personnages suivantes, mettant les numéros dans les cercles :



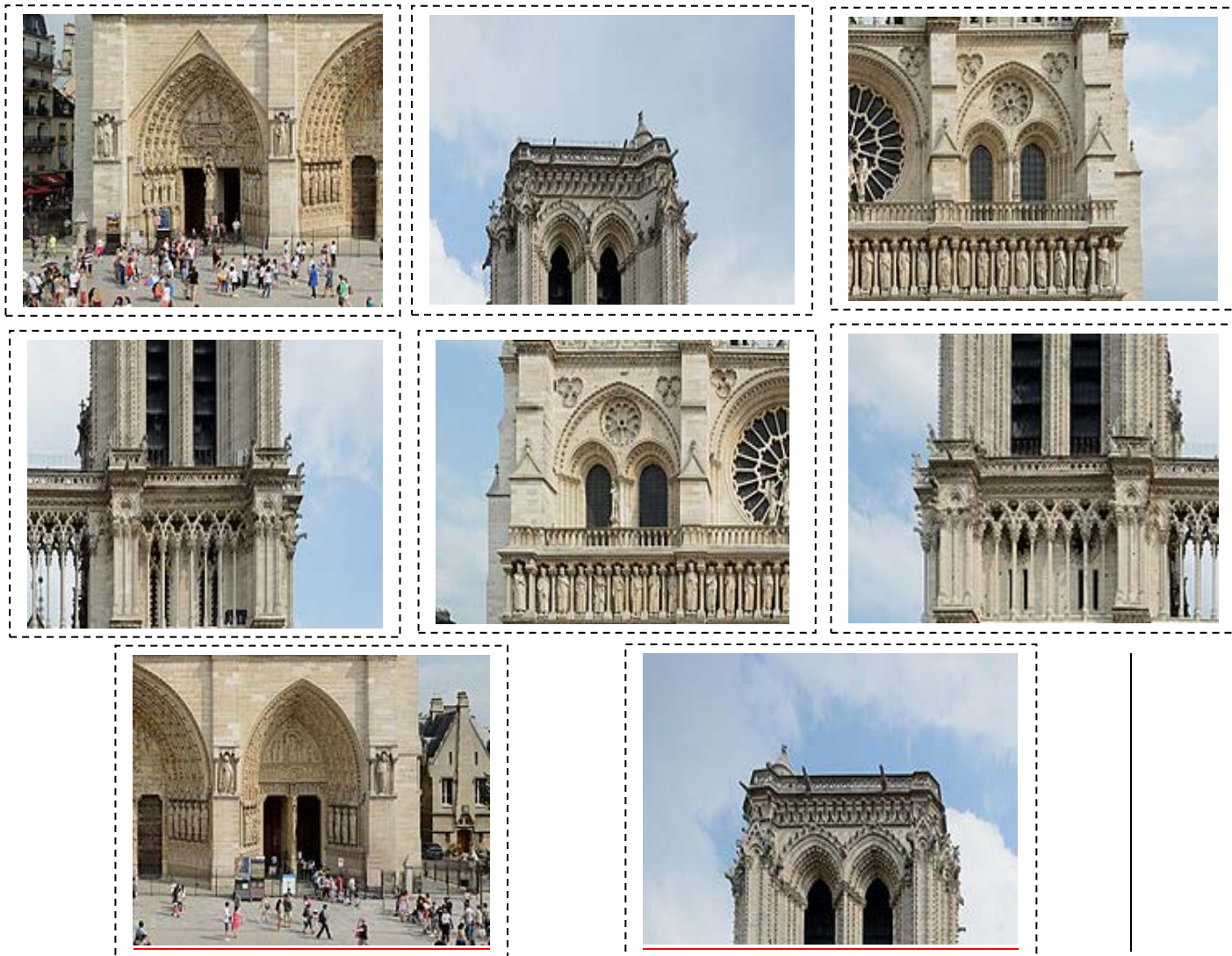
(Clopin)

Maintenant, réponds aux questions :

- Qui est-ce le personnage le plus timide ?
- Il est la capitaine de la garde
- Ils vivent dans la cathédrale et sont amies de Quasimodo.....
- Il est obsédé par Esmeralda.....
- Elle est courageuse, déterminée et forte
- Il est le chef des gitanes et il fait des spectacles

Annexe 5:

Observe le modèle et fais le puzzle.

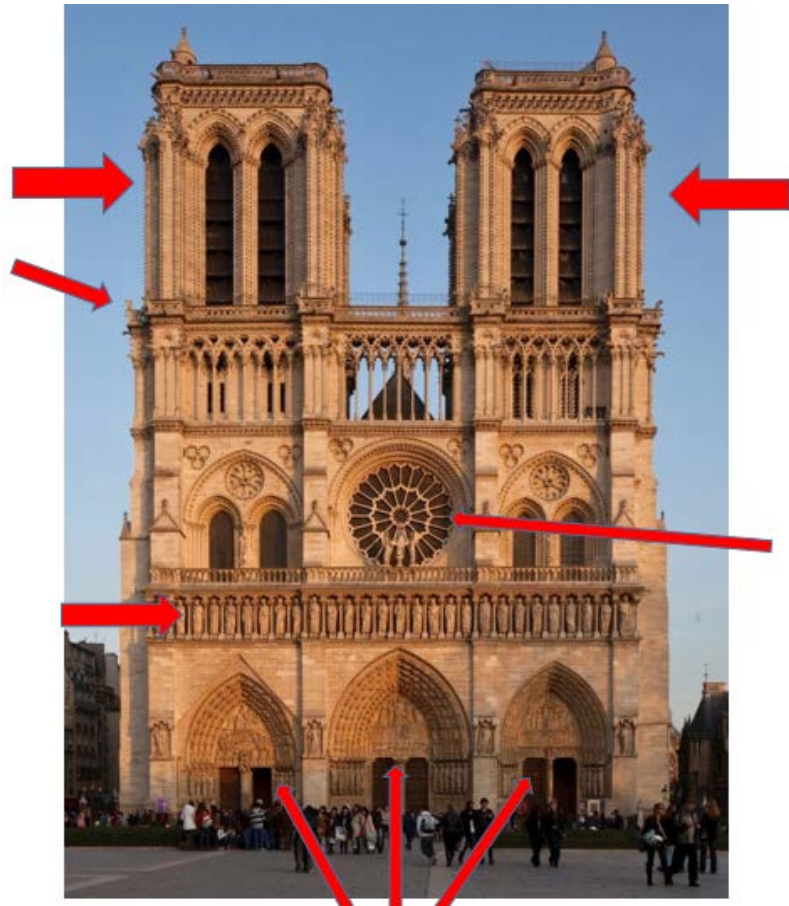


Une fois fait le puzzle, complète dans le suivant exercice les parties de la façade de la Cathédrale Notre Dame (Annexe 6).

Annexe 6:

Exercice: Mets les cadres dans les flèches qui correspondent et fait une relation avec son signification :

Portes (x3)	Gargouilles	Tours (x2)
Vitrail (rosace)	Galerie des Rois	



-Partie remarquable d'un tuyau qui sert à évacuer l'eau de pluie des toits :

.....

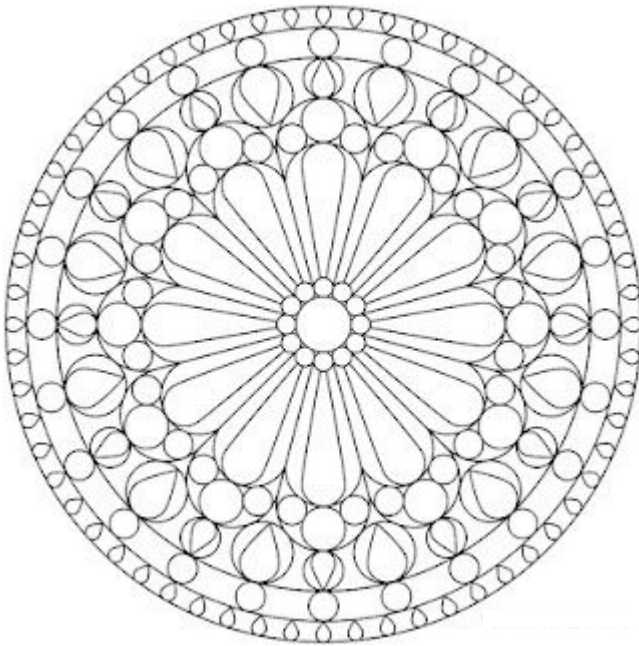
-Au début, ils se sont levés pour faire sonner les cloches, mais dans l'art gothique on voulait atteindre une grande hauteur, comme pour toucher le ciel :

-Chacun des trois a une signification et un nom différent ; celle de la gauche « de la Vierge », celle du centre « du Jugement Dernier » et celle de la droite « de Sainte Anne ».

- Le est une composition faite de verres colorés, peints ou enduits d'émail.

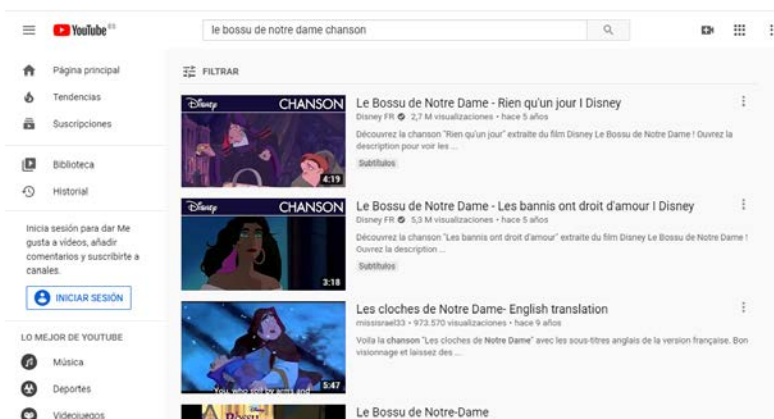
Annexe 7

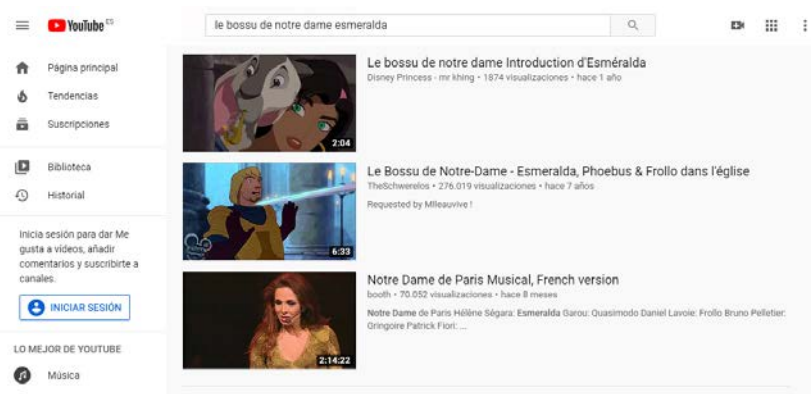
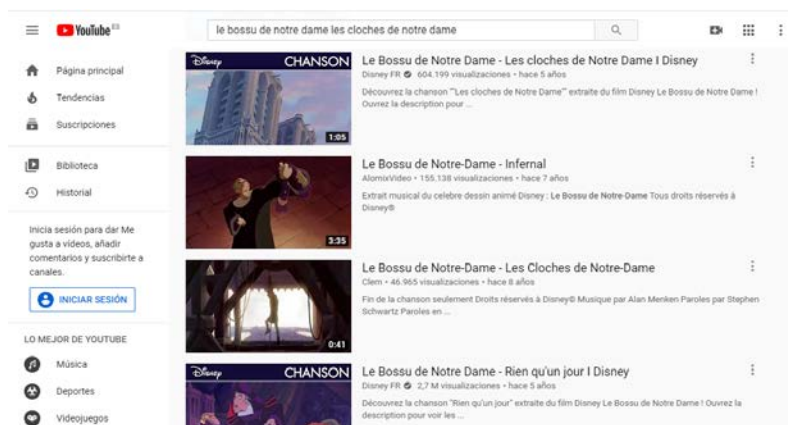
Mandala :



Annexe 8

Regarde une première fois les scènes du film sur l'ambiance qu'il y a dans les quartiers proches à la Cathédrale Notre Dame et note dans ton cahier les noms des personnages qu'on voit dans les vidéos.





Après, on regarde une seconde fois les clips et on fait une mise en commun entre les élèves pour comparer les réponses.

Annexe 9:

2. Observe les images du film et fait une relation entre les options.

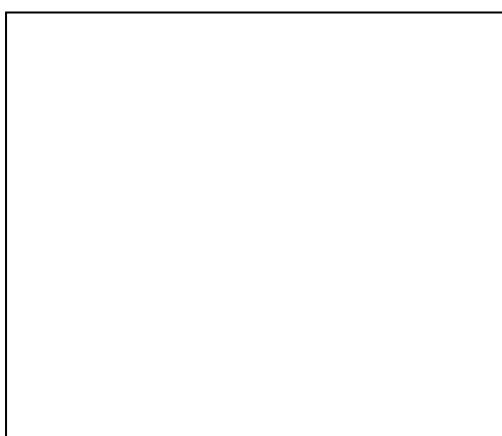
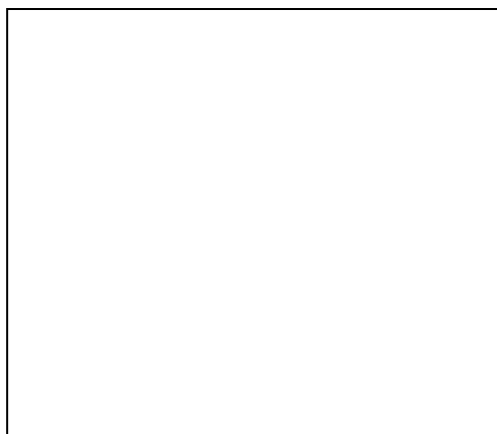


La femme
Le pêcheur
Les vêtements (linges)
La boulangerie
Notre Dame

est prêt du quartier et on peut voir la tour au fond.
jette de l'eau par la fenêtre pour nettoyer sa maison.
vend du pain tous les matins aux cotiyens de l'Île de la Cité.
sont étendues avec cordes par les rues.
est assis à pêcher sur un pont d'une rivière ou d'un fossé.

Annexe 10:

Avec les personnages du film « Le Bossu de Notre Dame » qu'on voit dans les clips vidéo, imagine donc un personnage et raconte quatre actions qu'il fait dans les cadres, en forme de bande dessinée. Tu dois choisir un personnage et dessiner des actions qu'il/elle fait.



Expressions :

Il/Elle fait ... = Él / Ella hace ...

Il/Elle est en train de faire ... = Él / Ella está haciendo ...

Il/Elle est dans ... = Él / Ella está en ...



Vocabulaire :

Timide = tímido

Cathédrale = catedral

Beau / Belle = guapo / guapa

Rue = calle

Courageux / courageuse = valiente

Place = plaza



Annexe 11

Activité 1 :

Bâtiment = edificio
Cependant = sin embargo
Gargouille = gárgola
Tuyau = tubería
Toit = tejado
Île = isla
Endommagé = dañado



Activité 3 :

Cloches = campanas
Gauche = izquierda
Droite = derecha
Peints = pinturas



Activité 2 :

Bossu = jorobado
Juge = juez
Moqueries = burlas



Activité 4 :

Nettoyer = limpiar
Pêcher = pescar



